Comprendre l'inclusion scolaire en France.

Une étude des pratiques et des discours de la diversité à l'école

Cristina POPESCU

EHESS-CEMS, Paris

Résumé : Cet article interroge les notions de « citoyenneté » et de « diversité » sous l'angle des discours officiels et des pratiques de l'« inclusion scolaire » pour les élèves en situation de handicap en France. Pour cela, nous nous basons sur une analyse de textes législatifs en lien avec l'École inclusive, en vigueur en 2016, et une enquête ethnographique en milieu scolaire ordinaire et médico-social. L'article montre que l'introduction d'un nouveau projet politique de la diversité apporte des bouleversements dans les pratiques scolaires et éducatives traditionnelles, ressentis notamment dans les interactions quotidiennes des acteurs concernés. Une réinvention de l'institution scolaire apparaît nécessaire afin de combler l'écart entre une citoyenneté de droit et une citoyenneté active. Elle implique la mise à jour des routines d'apprentissage ou d'enseignement, et l'encouragement de partenariats entre des professionnels ayant montré des logiques d'action plutôt indépendantes par le passé : les enseignants et les professionnels du secteur médico-social.

Mots-clés : diversité, rhétorique de l'égalité, handicap, éducation inclusive, inclusion scolaire, citoyenneté

Selon le ministère français de l'Éducation nationale, « à la rentrée scolaire 2014, 260 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire. En 8 ans, ce nombre d'élèves a doublé et il continue d'augmenter chaque année de plus de 10% »[1]. Les chiffres continuent une évolution croissante en 2015-2016, avec 278 978 enfants en situation de handicap scolarisés par l'Éducation nationale (public et privé), 160 043 dans le premier degré et 118 935 dans le second degré. C'est surtout le 2nd degré qui enregistre des chiffres en hausse[2].

[1] http://www.education.gouv.fr/cid84379/l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie-en-faveur-des-eleves-et-des-etudiants-en-situation-de-handicap. html (consulté le 10/12/2016)

[2] http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html (consulté le 10/12/2016)

Cette évolution intervient sur le fond de l'introduction d'une nouvelle loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005, qui met en avant les droits des personnes en situation de handicap. Elle encourage aussi le respect des plus jeunes d'entre elles, que ce soit à l'école, dans le travail ou au niveau de l'accessibilité de l'espace public. Aller à l'école en milieu ordinaire est ainsi considéré comme un droit de toute personne. De plus, l'un de ses buts est de combattre toute possible discrimination en raison d'une différence physique ou psychique. La loi du 11 février 2005 est vue par les acteurs politiques et privés comme un soutien à la diversité et à la participation des personnes en situation de handicap à l'espace public, et implicitement à l'espace éducatif, lieu primordial de la socialisation scolaire.

Quelles sont les implications d'une telle politique de la diversité en pratique ? De quelle manière de nouveaux droits à la scolarisation modifient-ils la géographie scolaire ? Comment la forte augmentation des effectifs scolaires diversifiés engendre-t-elle un besoin d'ajustement au niveau des activités pédagogiques et des structures d'accueil ? Dans la lignée de ces questions, l'article se propose d'interroger la notion de « diversité » sous l'angle des pratiques de l'« inclusion scolaire » pour les élèves en situation de handicap dans le contexte français. L'inclusion scolaire traduit un phénomène plus large, celui de l'inclusion sociale qui a son tour témoigne de l'accès contemporain à la citoyenneté pour les personnes en situation de handicap (Engel, Munger, 2017 ; Revillard, 2017). Nous interrogerons donc de manière plus générale les liens entre diversité et citoyenneté à travers des cas liés à l'« inclusion scolaire »[3]. Notre enquête portera alors sur l'École en tant qu'institution-laboratoire qui accueille de nouveaux publics, met en place des expérimentations et permet l'apprentissage de nouvelles formes de citoyenneté.

1 De la diversité socio-politique à la diversité éducative

Selon Laure Bereni (2016), le discours de la diversité connaît une large diffusion internationale depuis le début des années 2000. Sa promotion se fait à la fois au niveau des politiques publiques et des recherches universitaires. Il s'enracine dans la reconnaissance des droits de minorités aux États-Unis (Skrentny, 2002), mais connaît ensuite une large diffusion à travers le globe. Dans le cas de la « diversité » anglo-saxonne, il s'agirait plutôt d'une expression, ou d'un « mot-clé » (Berrey, 2015) que d'une « doctrine cohérente ». Dans une perspective critique, la diversité constitue ainsi « un discours d'élite qui déstabilise certains rapports sociaux plus qu'il ne change les règles du jeu. » (Berrey, 2015 ; Bereni, 2016).

Les dernières années ont vu en France se développer l'« éloge de la diversité », notamment au niveau d'une rhétorique managériale (Doytcheva, 2010). Ce phénomène serait expliqué aussi par une compréhension généralisée de la « diversité » comme réponse idéale, et politiquement correcte, aux possibles reproches de discrimination. La notion de « diversité » et les pratiques qui l'accompagnent deviennent alors des points d'appui pour la reconnaissance, au moins partielle, des populations autrement margi-

[3] « Éducation inclusive », « école inclusive » et « inclusion scolaire » sont des notions utilisées de manière souvent synonyme au moment de la recherche. Cependant, l'article fait le choix d'employer le syntagme « inclusion scolaire », car il est plus souvent présent dans les discours des acteurs rencontrés.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

nalisées. Toutefois, l'emploi de la notion de « diversité » ne se fait pas sans danger, car elle apparaît souvent utilisée, et cela surtout au niveau des activités publiques, comme « adjuvant des politiques et des discours néolibéraux et « méritocratiques » (Doytcheva, 2010, 424). De plus, la catégorie de « diversité » semble garder des contours fort indéterminés, avec sa dimension ethno-raciale qui reste privilégiée, notamment dans la formation des journalistes et dans la sélection des sujets de l'agenda médiatique, au détriment d'autres sous-catégories, comme l'âge, le sexe et le handicap (Chupin *et al.*, 2016 ; Tasset, 2011). Mais les efforts associatifs et l'injonction à assumer une responsabilité sociale adressés aux entreprises médiatiques redonnent de la visibilité au lien entre le handicap et la diversité surtout à partir de 2010 (Grossetête, Marchetti, 2012). Ce lien continue à être mis en lumière dans les débats entre l'« universalité » et le « pluralisme » des usages de l'espace lors de sa mise en accessibilité pour les personnes en situation de handicap (Winance, 2010).

Dans le monde de l'École, les années 2000 marquent déjà la présence des discours qui renforcent un paradigme unique de la diversité et de l'acceptation de la différence, de l'inclusion, des droits civiques et de la citoyenneté (Ebersold, 2006 ; Plaisance, 2007). La diversité est alors équivalente de l'ouverture de l'espace de l'éducation aux enfants en situation de handicap, ce qui leur permettrait par la suite, au moins de manière théorique, d'avoir des chances égales dans l'acquisition des compétences nécessaires pour accéder à un parcours universitaire et ultérieurement à des emplois autrement inaccessibles sans le diplôme ou sans les compétences nécessaires[4]. Ils pourraient ainsi exercer des métiers de leurs choix et devenir par la suite des citoyens de plein droit. L'environnement scolaire se doit ainsi être « ouvert » à toute personne, malgré sa différence, au nom de la diversité :

> Tous les enfants y ont, *a priori*, leur place de plein droit. Ce principe dépasse largement les seuls enfants en situation de handicap et concerne l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, individuelles, sociales, culturelles. Poser ce principe ne signifie pas pour autant un nivellement des différences, mais au contraire une reconnaissance de la diversité. L'objectif est de développer une école qui accepte et prenne en compte les différences. (Plaisance *et al.*, 2007)

C'est en passant par une modification de l'organisation traditionnelle de l'École qu'une ouverture serait possible : « Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé [...]. Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité » (Armstrong et Barton, 2003, p. 95). Dans la lignée de ces arguments, il faudrait donc penser l'accueil des jeunes en situation de handicap comme une opportunité à travers laquelle l'« école va pouvoir s'ouvrir à la diversité » (Ebersold, 2006). Pour cela, il ne

[4]De manière plus générale, dans ce contexte socio-politique, l'utilisation de l'expression « personne en situation du handicap » vient marquer une rupture avec une conception médicalisée du handicap centrée sur les troubles physiques ou psychiques. L'accent se déplace de la personne et son corps vers la « situation de handicap », ou pour le dire plus clairement, vers l'environnement dans lequel elle vit et qui reste souvent inadapté à ses besoins. La personne handicapée ne dévie pas à une norme, mais c'est plutôt la société qui n'est suffisamment armée afin de lui mettre à disposition les conditions nécessaires pour qu'elle mène une vie égale aux autres.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

s'agit pas de renfermer l'enfant dans son incapacité, mais de le voir comme un acteur capable d'agir comme les autres, « autrement capable » (Plaisance, 2009). Dans ce contexte, les institutions scolaires jouent un rôle important, car c'est à travers leur gestion individuelle qu'elles pourront avoir un impact sur le devenir de leurs élèves :

> Les conditions de scolarisation des élèves présentant des BEP [besoins éducatifs particuliers] sont donc largement tributaires des modes de légitimation scolaires déployés pour rendre la scolarisation socialement signifiante aux yeux des acteurs de l'école. Ces modes de légitimation dépendent de la place qu'accordent les établissements au handicap et, plus généralement, à la diversité […] (Ebersold, 2015, 205).

À partir d'une enquête sociologique en milieu scolaire français, nous analyserons les conditions de la mise en pratique des droits à la scolarisation, tout en essayant d'identifier les acteurs au service de la diversité et les répertoires d'action qu'ils déploient. Nous prenons appui dans cette démarche sur des textes législatifs concernant l'« inclusion scolaire » en France et des pratiques saisies à travers l'observation ethnographique auprès de jeunes en situation de handicap, au sein des écoles et des services de soin qui les accompagnent pendant leur scolarité[5]. Nous évoquerons dans un premier temps une citoyenneté et une diversité de statuts qui se construisent à travers des textes publics et législatifs. Dans un deuxième temps, nous regarderons le diptyque diversité-citoyenneté mis en situation, tout en montrant comment chaque organisme et son environnement évoluent ensemble et se constituent réciproquement.

2 Évolutions législatives marquées par le discours de la diversité

L'histoire de l'école pour les enfants en situation de handicap en France est une histoire de la « séparation » (Chauvière, Plaisance, 2008). Elle est marquée par une évolution d'un paradigme de l'exclusion (début du 20e siècle), vers celui de la « ségrégation » (années 1960), de l'« intégration » (fin des années 1980) et finalement de l' « inclusion » (Guyotot, 2008). À la lumière de ces transformations, la France apparaît à présent comme un pays qui a une perspective multiple de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Elle se rapproche d'autres pays européens comme l'Autriche ou le Luxembourg, vu qu'« ils proposent un éventail de services entre les deux systèmes (*i.e.* l'éducation spéciale d'une part et l'éducation ordinaire d'autre part) » (Agence européenne, 2003, 7).

En outre, l'histoire récente du handicap en France est marquée par la pensée et par la mise en place d'une politique officielle de promotion de l'inclusion à la fois sociale et scolaire qui implique la transformation des rapports traditionnels entre les deux grandes catégories d'institutions qui se chargent de la scolarisation des élèves ayant des troubles de santé. Il y a ainsi d'un côté les institutions du système éducatif, de l'autre les institutions du système sanitaire ou médico-social. Entre 2005 et 2016, des

[5] Une analyse qualitative a été mise en place, tout en suivant « une démarche inductive avec des aller-retour » (Gouedard, Sarralié, 2014) entre les diverses catégories de données issues des discours législatifs et du terrain de l'auteur. Cela a permis de mieux structurer la présentation des résultats.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

textes législatifs viennent illustrer et renforcer ce modèle de la double prise en charge des jeunes en situation de handicap.

2.1 Une école pour tous, entre proximité spatiale et dispositifs spécifiques d'accompagnement

La loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées établit les actions à mettre en place afin d'assurer une meilleure participation sociale et politique des personnes en situation de handicap en tant que citoyens de plein droit de leur pays. Des aires multiples de la vie y sont concernées : l'École, le travail, les loisirs, etc. La loi a aussi un impact direct sur le code de l'Éducation, car elle détermine des modifications ultérieures de ce texte afin de mieux assurer les droits des personnes en situation de handicap.

Parmi les transformations qui marquent l'éducation des jeunes qui ont un certain nombre de besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire, l'idée de proximité devient centrale. Ainsi, ces élèves ont le droit d'aller et d'être accueillis, de manière égale à leurs camarades « valides », à l'École de secteur, c'est-à-dire l'École la plus proche de leur domicile. Ces Écoles deviennent pour eux leurs établissements de référence.

Dans ce contexte, des solutions sont envisagées afin d'aider à transformer les jeunes en situation de handicap dans des étudiants et des citoyens de plein droit. La continuité du parcours scolaire est alors conceptualisée à travers la loi et un dispositif d'accompagnement est mis en place. Ce dispositif dont on retrouve des équivalences dans d'autres pays occidentaux porte le nom de *plan personnalisé de scolarisation* ou *PPS*. Il marque la présence d'une équipe pluridisciplinaire autour de l'élève, qui l'« accompagnera », lui et ses parents, afin de décider la suite de ses études. L'élève a ainsi plusieurs options à sa disposition, en fonction des configurations d'accueil locales et des positions occupées par les divers acteurs. Il peut donc aller dans une école ordinaire à l'intérieur d'une classe ordinaire avec une aide individuelle, qu'on nomme, au moment où l'étude a été réalisée, auxiliaire de vie scolaire (AVS) ; dans une école ordinaire, mais dans une configuration spécifique qu'on nomme aussi ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) ; dans une institution spécialisée ou dans une classe à l'hôpital. Il peut aussi rester à la maison, mais avec un enseignement à distance.

> […] il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci figurant dans le plan de compensation. (Loi nº 2005-102 du 11 février 2005 – Article. 19 III ; Code de l'Éducation – Article L112-2)

Le modèle de prise en charge de l'enfant en situation de handicap comporte la participation de plusieurs acteurs : l'École, les inspections académiques, les services de soin,

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

les élèves et leurs familles. Le plus souvent la configuration du dispositif est variable d'un cas à l'autre et implique une complexité d'actions et de relations entre les acteurs spécifiques : la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), l'équipe pluridisciplinaire pour la mise en place du projet de l'élève, l'équipe de suivi de la scolarisation de l'élève, l'enseignant référent, la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), etc. Ce type de dispositif impose alors une organisation complexe au niveau de sa coordination et des manières de faire caractéristiques pour assurer l'inclusion scolaire, mais qui attireront néanmoins l'attention sur la différence de parcours des jeunes en situation de handicap.

2.2 Aide humaine, aide non-humaine. Une organisation professionnelle à réinventer

Le dispositif d'accompagnement des élèves prévoit la possibilité de bénéficier d'une aide humaine et/ou non-humaine ou technique. Des équipes de professionnels du secteur médico-social et de l'éducation suivent les élèves, tout en incluant en leur sein des enseignants impliqués dans leur « projet de scolarisation ». Dans ce contexte, un besoin accru de formation adaptée à la prise en charge des besoins spécifiques des élèves se fait sentir pour toutes les catégories de professionnels qui les accompagnent.

Le décret 2009-378 du 2 avril 2009 fait référence à la scolarisation des élèves en situation de handicap et aux principes de coopération entre les diverses catégories de professionnels qui les accompagnent, qu'ils relèvent du ministère de l'Éducation nationale ou du ministère de la Santé. Une forme de hiérarchie peut néanmoins être observée, si on prend en compte la position privilégiée accordée aux activités pédagogiques :

> Les démarches et méthodes pédagogiques adaptées aux potentialités et aux capacités cognitives des élèves orientés vers un établissement ou un service médico-social donnent lieu à une concertation entre les enseignants des établissements scolaires et les enseignants des unités d'enseignement. Elles bénéficient des éclairages apportés par les autres professionnels de l'établissement scolaire ou de l'établissement ou du service médico-social. (Décret 2009-378 du 2 avril 2009, Art. D. 312-10-7)

La loi n° 2005-102 et le décret 2009-378 constituent deux documents officiels qui incluent une nouvelle définition de la prise en charge des élèves en situation de handicap, tout en déterminant indirectement les contours de la catégorie qui désigne ces élèves. Une définition plus claire de la catégorie sera cependant tracée lors de la parution d'une nouvelle circulaire en 2016 sur le parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Les élèves en situation de handicap sont ainsi « comme les autres élèves » dans la mesure où ils participent à des activités communes scolaires et extrascolaires.

> L'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

> La participation de ces élèves aux sorties et voyages scolaires et aux activités périscolaires est un droit. (Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 sur le parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires).

L'implémentation des prévisions législatives est réalisée à travers chaque académie scolaire sur le territoire français et dans chaque école, mais les pratiques sont loin d'être standardisées et une certaine flexibilité existe au niveau de l'inclusion scolaire effective.

2.3 Les élèves en situation de handicap, une catégorie à part ?

Quoique « comme les autres », les élèves en situation de handicap sont aussi définis comme une catégorie à part, car ils partagent leurs activités entre l'École ordinaire et les établissements médico-sociaux. Néanmoins, le texte législatif semble valoriser leur différence, vue comme une épreuve subie par l'ensemble de l'institution scolaire afin qu'elle devienne plus accessible et plus ouverte à l'apprentissage de nouvelles formes de citoyenneté :

> Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers en milieu ordinaire. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est pédagogiquement particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence. (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République)

Le droit à l'éducation sera donc un droit fondamental dans une approche plus écologique de la formation des jeunes. De multiples enjeux se configurent ultérieurement autour de la reconnaissance des « différences », et le « regard positif sur la différence » animera une fois de plus les discours législatifs. Si en 2013, les autres élèves sont encouragés à s'ouvrir à la « différence », en 2016, cette injonction est adressée à la totalité des acteurs de l'environnement scolaire :

> Le droit à l'éducation pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves.
>
> L'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. (Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 sur le parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires)

En outre, devant la présence de « besoins spécifiques », l'École ne peut pas réaliser toute seule l'inclusion. C'est pour cela que les politiques publiques recommandent la collaboration avec les représentants de services médico-sociaux :

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

> Face à l'augmentation rapide et continue des demandes et des prescriptions, il convient de mettre en place une approche plus qualitative et notamment de partager des outils de gestion, de suivi et de prospective pour ajuster les réponses apportées à la situation des élèves. Il convient, en outre, d'améliorer la formation de ces personnels en lien avec les conseils généraux. (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République)

Il y a ainsi de la diversité dans le milieu scolaire, ce qui n'exclut pas la présence de la différence qui se matérialise cette fois-ci sous la forme de l'accompagnement spécifique à mettre en place en cas de besoins éducatifs particuliers. Mais les détails n'existent pas sur le type d'aide qu'il faut offrir. Nous constatons donc les efforts de poser un cadre législatif afin de coordonner des pratiques différentes et afin de réduire l'exclusion et la stigmatisation des élèves. L'inclusion scolaire est alors redéfinie à travers la loi. Quelques détails supplémentaires sont offerts sur les rôles des divers professionnels.

> La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a favorisé le développement rapide de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et des adolescents en situation de handicap […]. Cet accompagnement humain répond principalement à deux besoins. Il est d'abord une réponse à la situation des jeunes handicapés qui, sans la présence continue d'un adulte, ne pourraient pas accéder à l'école : lourds handicaps moteurs et enfants très fragiles ou porteurs de maladies graves. Il consiste ensuite à apporter à l'élève une assistance plus pédagogique et à lui faciliter l'accès à l'apprentissage et au savoir : explications ou reformulations de consignes, recentrage de l'élève sur sa tâche, aide ponctuelle et prise de notes ou réalisation d'un exercice sous la dictée de relève. (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République)

De plus, à côté de l'accompagnement humain, il existe d'autres formes d'aide complémentaires, plus techniques, envisagées comme des « accélérateurs d'intégration » à la vie scolaire : « Les ressources et les innovations numériques constituent également des accélérateurs d'intégration pour les élèves en situation de handicap. » (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République).

3 Au-delà d'une rhétorique de l'égalité dans la diversité

Le discours des textes législatifs permet d'identifier les principales catégories utilisées au niveau des politiques publiques pour la gestion de la scolarité des enfants en situation de handicap. Cependant, l'étude des pratiques au sein des écoles et des services de soin qui accompagnent les jeunes pendant leur scolarité nous permet de saisir de

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

manière située la diversité lorsqu'elle renvoie aux identités des individus, à leurs besoins ou à leurs manières d'agir. Un travail de recherche qui croise aide technique et accompagnement humain dans la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire nous offre alors les bases nécessaires afin de mieux saisir ces questions. Il a été réalisé entre 2013 et 2015 à l'occasion d'un projet d'expérimentation d'un outil numérique d'aide à la prise de notes à l'école auprès de trois cents élèves malvoyants, sourds ou avec de troubles dyslexiques. Les élèves étaient scolarisés en milieu ordinaire dans quatre régions françaises, de l'école primaire au lycée. Quelques étudiants ont aussi intégré le dispositif. Des observations participantes dans des écoles ou des collèges et des services de soin ont été effectuées, et approximativement quarante jeunes concernés par l'expérimentation ont été rencontrés. Les données issues de ces rencontres ont permis de mieux saisir les suites des discours politiques dans la vie scolaire quotidienne. Nous avons ainsi mis à l'épreuve les notions de « diversité » et de « différence » à travers l'étude des expériences des principaux acteurs concernés, les élèves en situation de handicap et les professionnels qui les accompagnent.

3.1 L'environnement scolaire comme agencement de la diversité

Un premier cas, issu de cette enquête, permet d'envisager l'environnement scolaire comme agencement dynamique de la diversité, à la fois à travers les activités des enseignants et leur implication dans la scolarité des élèves, et les stratégies personnelles que les élèves en situation de handicap déploient pour sortir de leur isolement et pour interagir avec les autres élèves. Des ressources matérielles et humaines y sont mobilisées, tandis que les corps et les objets sont saisis à travers des gestes et des ajustements spécifiques.

Notre premier exemple concerne deux élèves malvoyants scolarisés dans un lycée de la région parisienne, Jules et Adam[6]. Ces deux adolescents de 15 et 16 ans sont accompagnés par un service de soin spécialisé dans la prise en charge des troubles visuels. La chercheuse les rencontre dans leur lycée à l'occasion d'une démonstration d'utilisation de l'outil numérique. Quelques enseignants sont présents au début de la discussion, mais ils quitteront progressivement la salle. La discussion porte sur des questions techniques, autour des pratiques numériques des deux élèves. Elle est aussi l'occasion pour les deux élèves, qui ne se connaissent pas, de partager leurs besoins en termes de vision et d'accès à l'information distante, mais aussi en termes de socialisation scolaire :

> Jules utilise son ordinateur pendant tous les cours, il a l'habitude d'écrire à l'aide du clavier. Il écrit en utilisant du texte jaune sur un fond noir, et il utilise beaucoup l'écran tactile de son ordinateur, car il le trouve plus facile d'emploi qu'un clavier ordinaire.
>
> Adam utilise, pour sa part, un caméscope. Il me le montre lorsque nous discutons ensemble avec Jules. […] Adam a eu son caméscope en début de semaine. Il va comparer la qualité de l'image avec celle de la Webcam du projet. Il vient de regarder cette dernière, elle lui paraît bien. Tout

[6] Les prénoms des élèves ont été changés.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

> comme la Webcam, le caméscope lui permet de photographier, mais il n'est pas possible de l'utiliser pour enregistrer des vidéos. Il peut ensuite transférer les images sur son ordinateur à l'aide d'un câble USB. Adam testera la Webcam avec les tableaux et la lumière en classe, le tableau blanc n'est pas trop pratique de ce point de vue, car il brille et cela affecte la qualité des photos. Jules raconte alors que sa moyenne en physique est descendue de 13 à 9 d'une année à l'autre à cause du tableau. Il brillait, pendant sa deuxième année, et il n'arrivait plus à le regarder et donc à prendre des notes. Il a demandé à ses parents de lui lire les supports, mais ils ne sont pas trop forts en physique, et aussi à des collègues, mais ils n'étaient pas forcément les premiers de la classe. Jules utilise aussi un scanner EPSON en cours. Mais le scanner fait du bruit, surtout pendant qu'il se réchauffe. (Extrait du journal de terrain de l'auteure)

L'interaction des élèves avec l'environnement de la classe est ici mise en évidence. Elle passe par la relation aux objets et aux autres participants. Adam et Jules ont des besoins « divers » qui naissent de la « résistance » de leurs corps à l'encontre de l'environnement scolaire « classique ». Le manque d'aménagement adapté de l'espace, à travers l'exemple du tableau blanc qui brille, a notamment un impact direct sur les résultats scolaires de Jules qui ne peut pas lire à distance et de manière rapide. Il accumule ainsi des retards dans ses apprentissages. À travers une tactique d'ajustement, il fait appel à des « aides techniques » afin de réparer ce manque. Mais l'ajustement n'est pas forcément réciproque, l'environnement de travail ne contient pas en soi les qualités nécessaires (un tableau noir dans ce cas précis) pour accueillir une diversité de pratiques associée à la variété des profils d'élèves[7]. De la même manière, les besoins spécifiques en termes d'outils de prise de notes impactent l'organisation générale de la classe, car le bruit du scanner perturbe la qualité de la communication.

Les deux élèves rappellent aussi l'implication des enseignants dans leur scolarité, comme un indicateur de la présence ou de l'absence des ajustements de leur environnement de travail. Cela participe alors à une mobilisation à vitesse variable de la mise en place des pratiques d'accueil et d'accompagnement au nom de l'accessibilisation de l'espace scolaire :

> Certains enseignants leur donnent les supports sur clé USB, ou par mail. D'autres les aident comme s'ils étaient des enfants, quelques-uns sont juste là quand il faut, et puis il y a ceux qui ne font pas trop d'efforts. (Extrait du journal de terrain de l'auteure)

[7] Il serait difficile dans cette analyse de prendre la notion d'organisme et celle d'environnement de manière séparée. Ils se constituent réciproquement, à travers des ajustements et résistances. Nous suivons dans ce sens la définition de Tim Ingold de l'environnement (2000). Pour cet auteur, l'environnement a trois caractéristiques. Premièrement, il acquiert un sens en relation avec l'individu. Deuxièmement, il n'est jamais complet, il prend forme à travers les activités des individus, cela veut donc dire qu'il sera toujours en transformation. Les organismes à leur tour subissent des modifications continuelles dans cet environnement. Ingold parle donc troisièmement de « l'organisme plus l'environnement » comme une sorte d'unité invisible qui se constitue de manière dynamique sous la forme d'un processus de développement (Ingold, 2000 : 20).

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

Cette rencontre est aussi une occasion pour les deux élèves de se connaître. Ils échangent des trucs et astuces. Ils parlent de la manière dont ils composent leurs copies. Comme ils sont tous les deux malvoyants, ils ont le droit d'utiliser l'ordinateur pendant l'examen. Il les aide à augmenter la taille des textes et aussi à mieux organiser les contenus. Adam tape sur ordinateur, car il est plus rapide à écrire à l'aide du clavier que sur papier. Jules à des difficultés à lire des documents manuscrits, ci-inclus ses propres brouillons. Il préfère donc écrire en une seule fois sur papier, il utilise un feutre « car sinon il ne verrait rien » et surligne les idées importantes.

> Comme Jules ne peut pas lire le brouillon, il écrit directement sur la copie, phrase par phrase. Il conçoit dans sa tête la phrase avec les étapes intermédiaires et ensuite il écrit. De l'extérieur, cela peut paraître plus lent par rapport aux collègues, mais il rend comme eux la copie à la fin. Il précise qu'il a une très bonne mémoire. En cours d'astronomie, il a eu une bonne moyenne, car il savait répondre grâce aux documentaires qu'il avait vus au préalable. (Extrait du journal de terrain de l'auteure)

Même s'il a une manière différente de gérer son écrit, le résultat final est une copie comme celle des autres. Jules tient donc à souligner son rapprochement de ses collègues. Il manifeste par ailleurs cette même préoccupation d'être « comme les autres » quand il continue à poser des questions à Adam, lorsqu'il demande des informations sur le lycée et les enseignants, car il a encore très peu d'informations sur l'établissement. Il vient de l'intégrer suite au changement de niveau scolaire :

> Plus tard, ma collègue me dira que Jules est arrivé cette année dans le lycée, l'infirmière a mentionné qu'avant il était dans un collège où il était tout seul, donc maintenant il est content d'avoir rencontré Adam. (Extrait du journal de terrain de l'auteure)

Même si les élèves ont des droits garantis par la loi à une scolarisation en milieu ordinaire, nous voyons ici comment, en pratique, ils peuvent rester isolés. Si nous prenons en compte pour le moment seules les configurations matérielles de l'espace (type de tableau, présence d'appareils numériques adaptés, etc.), le potentiel inclusif de l'environnement scolaire reste à retravailler. Les élèves développent des formes d'adaptation ou d'ajustement à cet environnement, en utilisant néanmoins les ressources humaines et matérielles qu'ils identifient à leur disposition (l'ordinateur, le caméscope, la Webcam, la participation de certains enseignants, les conseils de camarades eux aussi en situation de handicap). Ils essayent de développer des stratégies de rapprochement des autres élèves de l'école, tout en minimisant leur différence au niveau des ressources personnelles et extérieures, pour se concentrer sur le résultat final de leurs actions, les copies des examens et les notes obtenues. Les difficultés de parcours et l'accueil parfois problématique de la part des autres camarades se devinent derrière ces actions et les témoignages des professionnels du soin, comme celui de l'infirmière du lycée, renforcent cette idée. Les prémices d'un faire-ensemble au sein de l'École sont néanmoins posées. Des résistances et négociations participent ensuite à la transformation de ce même environnement scolaire que nous venons de mentionner.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

3.2 Résistances et opportunités dans la pratique de la diversité

Avant d'éviter de parler d'une diversité « identitaire », presque statique ou immobile, il nous semble plus opportun d'évoquer une variété de pratiques qui impacte la manière dont les jeunes se définissent et sont définis par les autres en situation. Poser le cadre d'accueil d'un élève « différent » devient essentiel et pour ce faire, l'élève même peut se charger d'introduire ses besoins spécifiques auprès des enseignants, ou, le cas échéant, des adultes ayant une autorité au sein de l'école. C'est alors qu'il est possible de parler d'un changement de focus, du passage d'un niveau national de la politique de l'inclusion scolaire, comme porteuse en soi d'un discours unique de la « diversité », à un niveau plus local de la présence ou de l'absence de sa mise en application.

Un deuxième exemple est celui de Quentin qui suit sa scolarité en milieu ordinaire dans un collège de banlieue. Sa situation familiale est « délicate » selon les adultes qui l'accompagnent. Il habite loin de son établissement scolaire, il a donc besoin d'environ une heure chaque jour pour s'y rendre. La durée du déplacement, ainsi que la sécurité des lieux traversés imposent que le jeune adolescent utilise un ordinateur à l'école et un autre à la maison, le transport d'un même ordinateur étant exclu. Au collège, il laisse son matériel dans le bureau de la directrice le soir et il le récupère le lendemain. Pour donner de la continuité à ses apprentissages entre les lieux, il utilise une clé USB sur laquelle il dépose les contenus de ses classes du jour. L'utilisation de l'ordinateur faisant partie des adaptations techniques dont bénéficie Quentin du fait de ses troubles de motricité et de sa légère dyslexie, une ergothérapeute, rattachée à un service médico-social de son département, l'accompagne dans ses apprentissage et usage. Cette professionnelle se rend par ailleurs chaque semaine dans son collège pour la poursuite d'un travail éducatif qui implique notamment des exercices de dictée, l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte et l'organisation des documents et des dossiers au format numérique ou papier. Ce soutien, réalisé de manière répétée, permet à l'élève d'acquérir ses propres « routines » de travail qui seront par la suite mobilisées au nom de la performance scolaire. Ses gestes sont néanmoins différents de ceux de ses camarades. De plus, quoique bénéfique pour le jeune, l'accompagnement en ergothérapie, organisé sur le temps scolaire, diminue le temps de participation à des activités communes avec les autres élèves.

Les adaptations liées à la scolarisation de Quentin impliquent également la présence à l'école d'une auxiliaire de vie scolaire pendant 18h par semaine. Comme le jeune rencontre des difficultés pour écrire rapidement, elle l'aide à prendre des notes. Lorsqu'elle s'absente, il utilise son petit scanner pour enregistrer ou modifier les documents distribués en classe. La présence de l'auxiliaire de vie scolaire, ou l'utilisation des objets techniques différents, malgré leur caractère discret, transforment sans aucun doute l'expérience scolaire de l'élève, ainsi que la configuration et le déroulement des classes. Les nombreux ajustements et adaptations montrent, tout comme dans le cas de Jules et Adam, les difficultés de l'environnement scolaire, classiquement organisé autour des enseignements transmissifs et la prise de notes manuelle, à accueillir une diversité de besoins.

L'outil numérique dont l'élève dispose apparaît ici comme un complément nécessaire à d'autres moyens et méthodes utilisées pour ses apprentissages. L'autonomie du jeune

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

dans l'acquisition des informations et des connaissances scolaires est un but en soi pour l'équipe pédagogique qui le suit de près :

> L'enseignante ressource qui nous accompagne admet que le projet est intéressant pour « donner des outils pour utiliser de manière autonome… » l'ordinateur. Et puis elle ajoute que c'est important de « poser le cadre pour les enseignants ». (Extrait du journal de terrain de l'auteure)

Les positions et l'implication des enseignants par rapport à l'expérience scolaire de Quentin ne sont pas toujours égales. Ils comprennent les situations de handicap et la diversité des besoins d'apprentissage à de degrés très variés. Les aides technico-numériques peuvent alors attirer leur attention sur l'« a-normalité » d'une situation, car il n'est pas « normal » qu'un élève de 3e apporte un ordinateur en classe, et les invitent ainsi à initier une enquête sur les raisons de cette présence nouvelle dans le paysage de la classe et de l'école. Il y a cependant des adultes qui préfèrent garder le référentiel d'un élève moyen selon lequel la présence d'un outil technico-numérique ou d'un tiers temps signifie un « avantage » plutôt qu'une mesure d'équité. La directrice du collège résume de manière très précise cette dimension : « Ils ont du mal à comprendre que cela fonctionne "différemment" ». (Extrait du journal de terrain de l'auteure). En actualisant un modèle d'élève déjà existant, ils empêchent tout procès d'enquête et d'expérimentation qui ouvrirait le chemin vers une école plus inclusive.

La différence en termes d'habitudes de travail dictées par une différence de besoins des élèves semble mal-comprise par une partie des enseignants dans le contexte présenté à travers les paragraphes précédents. Une action explicative serait peut-être nécessaire, mais des contraintes temporelles et matérielles peuvent s'interposer à sa mise en application. Avant d'enseigner l'acceptation de l'Autre « divers » aux élèves, il semble nécessaire, dans ce cas, de le faire d'abord auprès de l'équipe enseignante.

Au-delà des actions ponctuelles, c'est la mise en priorité sur l'agenda de la gouvernance de l'école qui compte dans l'explication et l'acceptation de la présence des élèves en situation de handicap. Une fois la réunion finie, l'enseignante ressource évoquera le rôle de la directrice du collège :

> « Mme B. est très ouverte, elle est directrice depuis cette année. En général, tout se passe bien quand les chefs d'établissements sont ouverts. Il peut y avoir des initiatives individuelles d'un ou deux enseignants, mais ce n'est pas trop visible. » (Extrait du journal de terrain de l'auteure)

En racontant la spécificité de son travail, cette enseignante ressource insiste sur la dimension répétitive de son travail. Il y a un traitement au cas par cas, une standardisation de la prise en charge restant encore difficile à mettre en place :

> Elle se déplace beaucoup dans le département : « nous sommes deux enseignantes ressource dans le département », l'une est spécialisée sur les troubles visuels, et elle-même, sur les troubles moteurs. […] Elle fait souvent

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

> des visites dans les établissements du département pour voir les équipes des jeunes, certains n'ont pas d'aide MDPH, ou de PPS, il faut voir quelles solutions trouver à ce moment-là… (Extrait du journal de terrain de l'auteure)

Ces exemples mettent un peu plus en évidence le fait que malgré « une rhétorique de tous égaux » à travers les politiques publiques de l'inclusion scolaire (Zaffran, 2013), la différence n'est pas spontanément acceptée surtout dans le cadre réglementé de l'École, lorsque de nouveaux objets apportent de nouvelles pratiques et les corps différents viennent interroger les normes spatiales et pédagogiques, en mettant à l'épreuve des anciennes façons d'enseigner.

4 Conclusion

L'étude des évolutions des discours de la diversité dans le cas de la scolarisation des élèves en situation de handicap et les exemples issus du quotidien des acteurs nous ont montré comment la pensée « politique » de la diversité apporte des bouleversements dans les pratiques scolaires et éducatives quotidiennes. Dans ce contexte, réfléchir autour du lien entre « diversité » et « citoyenneté » à l'École permet également de prendre en compte les différences des élèves, tout comme une notion spécifique à la gestion politique du handicap, celle d'« inclusion sociale » et son dérivé, l'« inclusion scolaire ».

Nous observons l'importance de la configuration de l'environnement éducatif et son impact sur l'accueil d'acteurs pluriels, ayant de multiples identités. L'organisation de l'École, ainsi que les relations entre les individus et les objets à leur disposition, influence directement l'inclusion ou la mise à l'écart ou l'exclusion des jeunes. Un certain nombre d'ajustements dans les pratiques d'accompagnement se montrent alors plus que nécessaires, dans la continuité d'une mise à l'épreuve des configurations préétablies du milieu scolaire français, traditionnellement constitué comme un lieu hautement hiérarchisé.

De surcroît, une nécessaire action conjointe des acteurs du soin et de l'éducation est recherchée à travers le cadre législatif et l'implémentation des politiques publiques. Notre analyse nous a ainsi permis d'avoir un bref aperçu de la coordination (ou de l'absence de coordination) des actions pédagogiques, éducatives ou de soin. L'expérimentation d'un outil numérique pour les élèves en situation de handicap a montré, certes dans un cas spécifique, comment l'introduction et la circulation de ces nouveaux objets peuvent interférer au niveau de l'organisation de l'environnement scolaire. De nouvelles « routines » d'apprentissage naissent, notamment dans le cas des élèves en situation de handicap, mais les habitudes des enseignants sont aussi mises à l'épreuve. Dans ce sens, de nouvelles formes de dialogue (ou de silence) apparaissent entre des catégories professionnelles indépendantes par le passé : les enseignants et les professionnels du secteur médico-social. Les familles sont finalement peu visibles, étant donné les spécificités de notre terrain de recherche, mais sans leur présence discrète et leur souhait de trouver des solutions matérielles et organisationnelles pour une meilleure scolarisation de leurs enfants, notre enquête n'aurait pas pu être possible.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

Enfin, à travers cet article nous espérons avoir apporté un éclairage complémentaire sur les pratiques et les discours de la diversité et de la citoyenneté dans un monde pluriel. L'étude de quelques cas portant sur l'« inclusion » des élèves en situation de handicap a permis de mieux saisir les prémices d'« une réinvention de l'institution scolaire » (Ebersold, 2009). Nous sommes ainsi témoins de la transformation des pratiques et des routines pédagogiques et éducatives, qu'elles soient générales ou spécifiques. Dans ce sens, l'École devient « inclusive » lorsqu'elle accepte les jeunes différents dans son propre ordre de fonctionnement, en vue d'une action et d'un apprentissage communs, à travers des négociations et des « bricolages », faisant impasse ou dépassant les potentiels conflits. Au final, tout un champ de travail s'ouvre aux chercheuses et aux chercheurs intéressés de mieux suivre le parcours des jeunes en situation de handicap à travers le monde universitaire et celui du travail.

Bibliographie

Agence européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes ayant des Besoins Particuliers, *Les besoins éducatifs particuliers en Europe* (Meijer, Cor ; Soriano, Victoria ; Watkins, Amanda, eds.), Odense, Danemark, 2003.

Armstrong, Felicity ; Barton, Len (2005) « Besoins éducatifs particuliers et « inclusive education » », *in* Belmont, Brigitte ; Vérillon, Aliette (dir.), *Diversité et handicap à l'école : Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, CTNERHI/INRP, Paris, p. 85-96.

Bereni, Laure (2016), « La diversité en discours et en pratiques », *La Vie des idées*, 22 janvier 2016. http://www.laviedesidees.fr/La-diversite-en-discours-et-en-pratiques.html (consulté le 24/05/2021)

Berrey, Ellen, *The Enigma of Diversity : The Language of Race and the Limits of Racial Justice*, Chicago, 2015.

Chauvière, Michel ; Plaisance, Éric (2008), « Les conditions d'une culture partagée », *Reliance*, vol. 1, No 27, p. 31-44.

Chupin, Ivan ; Soubiron, Aude ; Tasset, Cyprien (2016) « Entre social et ethnique. Les dispositifs d'ouverture à la « diversité » dans les écoles de journalisme en France », *Terrains & travaux* 2016/2, No 29, p. 217-236.

Doytcheva, Milena (2010) « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, vol. 1, No 4, p. 423-438.

Ebersold, Serge (2015) « Scolarité, accessibilité, inégalités », *in* Zaffran, Joël (dir.), *Accessibilité et handicap*, Presses universitaires de Grenoble, p. 179–208.

Ebersold, Serge (2009) « Inclusion », *Recherche et formation*, 61 | 2009, pp. 71-83. doi : 10.4000/rechercheformation.522 (consulté le 24/05/2021)

Ebersold Serge (2006), « La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école », *Reliance*, vol. 4, No 22, p. 37-39.

Engel, David M. ; Munger Frank W., *Le droit à l'inclusion. Droit et identité dans les récits de vie des personnes handicapées aux États-Unis*, traduit par Yohann Aucante et Thomas Cayet, avec la collaboration d'Olivier Ruchet, Paris, EHESS, coll. « En temps et lieux », 2017.

Gouedard, Catherine ; Sarralié, Christian (2014) « La prise de notes : un enjeu pour les étudiants en situation de handicap », *49e Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF) « Ergonomie et développement pour tous »*, La Rochelle, 1-3 octobre 2014, France. https://asso-apaches.fr/index.php?uamfiletype=attachment\&uamgetfile=2015/07/Gou\%C3\%A9dard-Sarrali\%C3\%A9-SELF-2014-Ver!sionfinale-.pdf (consulté le 24/05/2021)

Grossetete, Matthieu ; Marchetti, Dominique (2012) *La médiatisation des handicap(é)s en France. L'exemple des programmes des chaînes de télévision*, rapport pour l'Appel à recherches « Handicap et perte d'autonomie », Mission Recherche de la DREES-CNSA.

Guyotot, Patrick, *L'Enseignant spécialisé*, Lyon, Chronique Sociale, 2008.

Ingold, Tim, *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill,* London, Routledge, 2000.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215

Mol, Annemarie, *The logic of care : health and the problem of patient choice*, Abingdon, Oxon, Routledge, 2008.

Plaisance, Éric, *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*, Paris, Autrement, 2009.

Plaisance, Éric (2007), *De la notion de déficience à celle de besoin éducatif particulier. De l'éducation spéciale à l'éducation partagée*.

http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/scolarite-pour-tous/handicap (consulté le 10/12/2016)

Revillard, Anne (2017), « La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques », *Revue française de sociologie*, vol. 58, No 1, p. 71-95.

Tasset, Cyprien (2011) « La certification scolaire de la diversité. Étude d'un dispositif de formation dans une grande école de journalisme », *Éducation et sociétés*, vol. 27, No 1, p. 133-146.

Skrentny, John D (2002), *The Minority Rights Revolution*, Belknap Press of Harvard University Press.

Zaffran, Joël (2007), *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, Harmattan.

Winance, Myriam (2014) « Universal design and the challenge of diversity : reflections on the principles of UD, based on empirical research of people's mobility ». *Disability and Rehabilitation*, vol. 36, No 16, p. 1334–1343.

Published in : Botea, Bianca ; Popescu-Jourdy, Dana (dir.), *Pratiques de la diversité et de la citoyenneté. Statut et expérience*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004215, doi : 10.17184/eac.9782813004215